

CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA DA DIDÁTICA NO BRASIL
CASTANHO, Maria Eugênia L. M. – PUC-Campinas
CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes – UNICAMP
GT-04: Didática

A dificuldade para se traçar algo como uma história da didática começa pela própria questão da didática em nossos tempos. Ainda há lugar para falar em didática na contemporaneidade?

A palavra *didática* ingressa no léxico português em meados do século XIX. Mas antes disso ela ingressou no léxico europeu (no qual se inclui Portugal, com certeza), já que Hamilton data sua aparição no vocabulário latino (que era o da Europa ocidental) de 1613. Segundo esse autor (HAMILTON, 2001)¹, a didática é uma das cinco palavras, ao lado de Syllabus, aula ou classe, catecismo e currículo, que entraram para o léxico educacional europeu no período de cem anos, ou seja, do início do século XVI ao início do século XVII, que denotam a passagem de um ambiente de aprendizagem para um de instrução, configurando uma reviravolta educacional que ele designa com a expressão “virada instrucional”.

A importância da aparição desses termos em textos tratando de educação é que ela aponta para uma nova direção. Vamos ter, nesses primórdios dos tempos modernos, fenômenos importantíssimos na área da educação. O primeiro de todos é que se passa propriamente à fase da escolarização. Para Hamilton, a transmissão cultural se deu, antes da escolarização, pela socialização e pela “educação”, esta sendo uma forma já institucional porém ainda não especificamente “escolar” de aculturação. A escola é um fenômeno moderno. Guy Vincent, num registro semelhante porém não idêntico ao de Hamilton, leva em consideração uma pluralidade de “formas” educacionais e entre elas a “forma escola” ou “forma escolar”. Diz Vincent:

“(…) uma forma escolar, ou seja, um local separado de todos os outros, compreendidos os locais de culto; um espaço organizado de maneira a que os mestres e os escolares possam (...) cumprir os seus deveres; um tempo regado por um emprego do tempo que é princípio de ordem mais que de eficácia; um mestre laico pelo menos em sua função (antes mesmo que o ensino fosse laicizado);

¹ V. também: HAMILTON, 1992.

exercícios pelos quais a conformidade aos princípios conta mais que os próprios resultados; enfim meios de manter a ordem escolar” (VINCENT, apud BOTO, 2004, p. 474).

O que se está a ver, em todas essas considerações, é uma instituição nascida com a modernidade e que teve em Comênio seu grande sistematizador, especialmente na *Didactica Magna* (1985). O que a escola moderna é, ela o deve em grande parte, em termos de sistematização pedagógica, aos delineamentos de Jan Amos Comenius. Segundo Gilberto Luiz Alves,

“(...) o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que os articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos” (ALVES, 2001, p. 83).

Ora essa racionalidade escolar – que nesse ponto equivale à busca de ordem atribuída por Vincent, mas que Alves vai adiante e estabelece sua determinação pela fase manufatureira da produção, – essa estrutura ordenada da escola pressupõe agentes especializados (os professores, que, mesmo podendo ser religiosos em sua confissão, são laicos em sua função, na anotação precisa de Vincent), pressupostos, métodos e procedimentos próprios (a *didática*, que para Comênio era a “arte universal de ensinar tudo a todos”), recursos instrumentais adequados (dentre os quais avulta o *manual didático*), além de espaço adequado, embora quanto a este último requisito vá acontecer um longo processo de passagem do nomadismo ao sedentarismo escolar e, neste, de uma arquitetura genérica para uma específica levando em conta inclusive os princípios de higiene.

Por aí se vê que estamos diante de um fenômeno realmente novo na modernidade, que podemos caracterizar pelos seguintes pontos:

1. Passagem da fase de aprendizagem para a instrucional no âmbito educacional, implicando um forte acento da heteroformação em detrimento da autoformação da fase anterior.
2. Formação de agentes educativos com características funcionais específicas, os professores, responsáveis pela condução do processo instrucional.

3. Criação de dispositivos pedagógicos formal e materialmente distintos e adequados à nova fase, como o plano de estudos, a seqüência instrucional (currículo), o grupo de estudantes com algum grau de coesão interna (classe), o corpo de saberes e práticas para levar a docência (subordinante) e a discência (subordinada) a bom termo – e aqui se está já falando da *didática* – e os recursos necessários ao funcionamento ótimo (ou “econômico”, na visão de Comênio) do todo, a saber, a locação física (escola) e as máquinas instrucionais (manuais didáticos).

Neste ponto podemos deter-nos e separar o que importa para esta comunicação: a didática surge na modernidade fazendo parte da “maquinaria escolar” responsável pela ampliação da transmissão de saberes mínimos para segmentos mais amplos da população, no momento em que o modo de produção feudal entra em declínio e se inicia a transição para o capitalismo.

Acontece que do início desse processo aos dias de hoje passaram-se quinhentos anos. E não é possível pensar que a sociedade e suas instituições tenham ficado paradas. Ao contrário, fundas alterações ocorreram nas relações sociais, abrangendo o conjunto da sociedade. Evidentemente, a escola e sua maquinaria sofreram o influxo dessas mudanças. E é nesse ponto que intervém a questão dos métodos de ensino. Em outras palavras, a questão dos métodos no âmbito da didática.

Se esta apareceu para dar conta de uma racionalização do processo de transmissão de saberes – principalmente dos chamados “saberes elementares”, necessários à inserção na estrutura produtiva mais complexa, – o que predominou, em termos de métodos, por muito tempo, foi o do protagonismo professoral. Se a virada instrucional representou precisamente esse momento de mudança do primeiro plano da aprendizagem para o ensino, o professor passou a ser o agente por excelência do processo. Em todas as variantes metodológicas da didática surgidas até ao século XIX há uma invariância: o protagonismo professoral. Apesar do esforço teórico de um Leonel Franca (1952), por exemplo, para atenuar esse centralismo docente no método pedagógico dos jesuítas, o certo é que o *Ratio Studiorum*², de 1599, que centraliza as normas desse método, deixa bem clara a exigência

² A questão do gênero de *Ratio Studiorum* é controvertida. Uns empregam o feminino: a *Ratio...*, fazendo a concordância com o gênero latino de *ratio*. Outros, entre os quais nos incluímos, preferem o masculino, pensando na tradução do étimo para o português: o *Ratio...* De fato, se consultarmos o Torrinha, veremos que

da unidade de professor, da unidade de matéria e da unidade de autor para o êxito do ensino. Outra metodologia moderna, a de La Salle, o criador do chamado método simultâneo, também mantinha a prevalência magisterial. Mesmo o método mútuo, ou monitorial, desenvolvido por Bell e Lancaster em fins do século XVIII, inícios do século XIX, mantinha o princípio da condução do ensino pelo professor, muito embora distribuisse “tarefas” de docência imediata para os alunos mais adiantados de cada classe, os monitores, que porém tinham um âmbito de intervenção restrito à difusão do previsto pelo professor, que continuava o centro de planejamento do processo pedagógico. Em suma, uma didática atenuada do *magister dixit* apenas do ponto de vista operatório. Ademais, era uma exigência das circunstâncias em que surgiu o método, no bojo da revolução industrial que inculcava a necessidade da inserção rápida de expressivos contingentes humanos ao mercado de trabalho, com um mínimo de instrumentação, ou seja, de absorção dos chamados “saberes elementares”. As salas de aula de ensino mútuo chegavam a comportar mil alunos³.

Aí estava o problema do método, um problema histórico. Não se tratava, como muita teoria pedante quer fazer crer, de procurar “o melhor” método para promover o mais eficiente, ou o mais “construtivo” ensino. Tratava-se, sim, de uma adequação às exigências sociais históricas. Manacorda é de uma clareza meridiana:

“O problema do método ou da didática é o fastidioso problema pedagógico deste século e suas soluções não são isentas de pedanteria, também nos maiores autores: mas como não ver que este é o problema real, decorrência inevitável da evolução histórica? Desde que a instrução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o “como ensinar” (até as coisas mais tradicionais, como a preparação ‘instrumental’ ou ‘formal’ do ler, escrever e fazer contas) assume proporções gigantescas e formas novas; tanto mais se o problema do método se entrelaça com o problema dos novos conteúdos da instrução ‘concreta’, que surgem com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática” (MANACORDA, 1989, p. 280).

na acepção 4 do termo encontram-se mais palavras masculinas do que femininas na tradução de ratio: “método; disposição; plano; raciocínio...”. (TORRINHA, 1945, p. 728).

³ Ver sobre método mútuo, entre outros: ALVES, 2005, cap. 5 – “O ensino mútuo e a organização do trabalho didático”; e BASTOS, FARIA FILHO, 1999

Dados esses pressupostos no âmbito do geral, vamos tentar chegar ao nosso particular, que é a evolução histórica da didática em terras brasílicas, pelo menos em caráter introdutório. Nossos estudos contemplam a seguinte periodização:

1. 1549-1759: a didática jesuítica em construção;
2. 1759-1882: da didática pombalina do Alvará Régio de 1759 aos Pareceres de Rui Barbosa em 1882;
3. 1882-1932: da didática cientificista do método intuitivo até ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova;
4. 1932-1996: da didática liberal-cientificista e alunocêntrica do escolanovismo, passando pela proposta histórico-crítica e pela crise do programacionismo e chegando ao construtivismo, até à lei 9.394/96;
5. a didática individualista vinculada à “pedagogia das competências”, de 1996 aos dias atuais.

1. 1549-1759 – A didática jesuítica domina esse período na colônia americana de Portugal. A educação proporcionada pelos inicianos foi de longe a que marcou esse tempo. Sem embargo da participação de outras ordens, principalmente da franciscana e da beneditina, a Companhia de Jesus foi a preponderante, pelo seu caráter sistemático, pela extensão de sua cobertura e pelo arrimo que lhe dava a Coroa (através da redízima, ou seja, a dízima – 10% - da dízima, que era o imposto colonial). No que tange à extensão, segundo Fernando de Azevedo, em 1759, ano de sua expulsão, os jesuítas tinham na Colônia “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia” (AZEVEDO, 1963, P. 539). O *Ratio*, decretado em 1599 em sua versão definitiva, era o organizador de toda essa atividade. Antes dele houve o período que Luís Alves de Mattos (1958) denominou de “heróico”, marcado pelo plano de Nóbrega (1549-1570). Mas, além de não ter sido duradouro, o plano de Nóbrega conviveu com outras orientações didático-pedagógicas, consubstanciadas no chamado *modus parisiensis*, originário da Universidade de Paris e posto em vigor em diversos colégios europeus na primeira metade do século XVI. Demais disso, mesmo antes de sua decretação definitiva, o *Ratio* conheceu versões preliminares que circularam nas diversas províncias da ordem, sendo que a de 1591 foi nelas posta em prática. Há que se considerar também que havia as

disposições sobre o método pedagógico contidas na quarta parte das *Constituições*, vigentes desde 1552. “Nela traçara o fundador as linhas mestras da organização didática e sobretudo sublinhara o espírito que deveria animar toda a atividade pedagógica da Ordem” (FRANCA, 1952, p. 16). Também no *Ratio* a metodologia é nuclear. Leonel Franca diz que ela é “a parte mais interessante e mais desenvolvida do *Ratio*” (id., ibid., p. 56). E por metodologia são entendidos “tanto os processos didáticos adotados para a transmissão de conhecimentos quanto os estímulos pedagógicos...” (id., ibid., p. 56).

No sistema didático do *Ratio* a preleção – *prelectio* – era central. A palavra diz tudo: preleção, aquilo que vem antes da leitura, a “lição antecipada” no dizer de Leonel Franca. O professor explicava todas as dificuldades do autor e do texto que os alunos iriam estudar. Aquilo que hoje chamamos “o contexto”, vale dizer, a realidade exterior ao texto e que o condiciona, era passado aos alunos sob a denominação de erudição – *eruditio* – que, porém, não tem nada a ver com o conhecimento pedante que hoje o termo conota. “Sob este nome compreendem-se as noções de história, geografia, mitologia, etnologia, arqueologia e instituições da antiguidade greco-romana que podem elucidar o sentido do trecho analisado” (id., ibid., p. 57). A preleção era seguida do trabalho do aluno, a composição. Os alunos deveriam compor textos, tomando como “modelo” o autor clássico que estava estudando. Isso era a *imitatio*, a imitação. Embora Leonel Franca exagere a participação dos alunos e chegue a dizer que a didática jesuítica implicava um *método ativo*, o que era compreensível pois esse autor tinha por interlocutores os escolanovistas que exaltavam o ativismo, o certo é que os estudantes tinham uma parte importante no processo. Não eram meros decoradores de texto, apesar de que as aulas começassem pela recitação de cor de um trecho latino em prosa ou verso. Pode dizer-se que a *memória* desempenhava um papel não negligenciável na didática jesuítica. Na sua participação, os alunos punham-se em disputa, opondo-se *decuriões* e *censores*. Os castigos não foram abolidos, mas suavizados: *ubi verba valent ibi verbera non dare*, “onde as palavras têm força não deve ser aplicada a palmatória”. Os prêmios eram um estímulo considerável nessa metodologia. Também tal fato se compreende na lógica de uma sociedade em que a burguesia era ascendente e onde os valores do mérito pessoal deveriam sobrepujar os do nascimento, sendo por isso premiados.

Não teríamos dito o essencial da didática jesuítica se omitíssemos dela o papel do professor. Este era realmente o centro do processo. Um trabalho já chamou a atenção para essa centralidade: “numa antecipação significativa, os jesuítas cogitaram, em 1563, no decreto n. 9 de sua Congregação Geral, da instituição de uma academia ou seminário pedagógico que formasse especificamente da formação para o magistério” (CASTANHO, 2004, p.40). A propósito, a regra n. 9 do Reitor, no *Ratio*, estipulava a necessidade de uma “*Academia para a preparação de professores*”. (*Ratio Studiorum*, 1952, p. 134).

Numa síntese apertada da didática jesuítica prevista no *Ratio*, já se escreveu o seguinte:

Os pressupostos didáticos diluídos na *Ratio Studiorum* enfocavam instrumentos e regras metodológicas compreendendo o *estudo privado*, em que o mestre prescrevia o método de estudo, a matéria e o horário; as *aulas*, ministradas de forma expositiva; a repetição, visando repetir, decorar e expor em aula; o desafio, estimulando a competição; a disputa, outro recurso metodológico visto como uma defesa de tese. Os exames eram orais e escritos, visando avaliar o aproveitamento do aluno. (VEIGA, 2004, p. 34).

Resta dizer, mas isto já ficou explícito no que ficou dito até agora, que o método era simultâneo e não individual. Não havia, por certo, as minúcias do método que se celebrizou com o *Guia das escolas cristãs* de Jean Baptiste de La Salle, manuscrito 107 anos depois do *Ratio*, em 1706, e publicado, em edição *princeps*, em 1720 (LA SALLE, 1720).

Fizemos estender-se esse período até 1759 porque, oficialmente, foi esse o marco do término da predominância da metodologia de ensino jesuítico. Isso não significa, porém, que tal metodologia desaparecesse como por encanto. Continuou ainda deixando reflexos na educação escolar, assim no Reino como na Colônia. Mas é certo que a expulsão dos inicianos por Pombal inaugura um novo período na história da metodologia do ensino.

2. 1759-1882: da didática pombalina do Alvará Régio de 1759 aos Pareceres de Rui Barbosa em 1882. O *Alvará Régio de 1759* (2002), datado de 28 de junho de 1759, é marco nesta história porque se propõe substituir “o escuro e fastidioso método que [os jesuítas] introduziram nas escolas destes Reinos e domínios” (id., *ibid.*, p. 292) por um novo que apresente “a mesma facilidade e pureza que se têm feito familiares a todas as outras nações da Europa que aboliram aquele fastidioso método” (id., *ibid.*, p. 292). Esse documento, além de traçar regras gerais, entra em orientações específicas aos professores

de Gramática Latina, de Grego, de Hebraico e de Retórica. Em carta enviada pouco depois, em 4 de novembro de 1759, ao conde de Bobadela, vice-rei do Brasil, o conde de Oeiras, mais tarde marquês de Pombal, deu ciência das novas disposições educacionais exaradas por determinação real para que na Colônia fossem seguidas. Referindo-se ao diretor-geral de estudos, cargo criado pelo Alvará e para o qual tinha sido nomeado D. Tomás de Almeida, diz Oeiras que ele “tem expedido para essas capitâneas as ordens necessárias para nelas se abrirem as escolas em que se pratique o mesmo novo método como se fica praticando nesta Corte, e Reino(...)” (CARTA DE OEIRAS A BOBADELA, 2002, p. 311-312). Contrariamente à famosa asserção de Fernando de Azevedo, contida em *A cultura brasileira* (1963), de que a expulsão dos jesuítas implicou a destruição sem substituição por outro do sistema educacional colonial, as mais recentes pesquisas, como a de Cardoso (2002), vêm demonstrando que as aulas régias, tocadas por mestres régios, foram implantadas no Brasil. Alguns professores régios ficaram famosos, nem sempre pela adequação ao estatuído, mas, ao contrário, porque “por vezes derrapavam para além dos limites do tolerado, como o poeta Silva Alvarenga ou o próprio Luís dos Santos Vilhena (...)” (CARDOSO, op. cit., p. 5). Este, Vilhena, professor régio em Salvador, celebrizou-se como memorialista, tendo deixado cartas (“soteropolitanas ou brasílicas”), como a oitava, em que deixa preciosas indicações sobre a educação na Colônia (VILHENA, 1946). As aulas régias, para cujo provimento realizaram-se muitos concursos no Brasil, o primeiro no Rio de Janeiro já em 1760, prolongaram-se aqui para além da Independência, sendo formalmente abolidas com o Ato Adicional de 1834. Os estudos realizados sobre o assunto dão conta de uma didática apenas diferente da dos jesuítas quanto ao rigor e à sistematização. No mais, seguiam as pegadas dos inacianos, desde o ensino de primeiras letras até aos degraus superiores, passando por um ensino secundário feito de aulas avulsas de letras clássicas, de retórica, de filosofia, em suma, de humanidades. As aulas tinham lugar geralmente na casa do professor régio. Este foi descrito por Manuel Antônio de Almeida, citado por Heloísa Villela (2000, p. 95-96), em *Memórias de um sargento de milícias*. Nos trechos selecionados por Villela pode-se ver que as aulas seguiam o método simultâneo, dispondo o mestre de uma pequena mesa e os alunos de uma grande, cheia de pequenos furos para os tinteiros. As lições, no estilo jesuítico, eram memorizadas pelos discípulos, que as cantavam em coro, numa algazarra às vezes cortada pelo uso da

palmatória. Isto ocorreu quando o regente e depois rei D. João VI estava com a Corte no Brasil. Bem antes disso, porém, o próprio rei D. José I, em 6 de novembro de 1772, decretou uma série de ordenações, das quais destacamos um preâmbulo em que deixa claro que o ensino a cargo do Estado, especialmente o superior, era destinado a poucos, porque dos muitos “se devem deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos e nas artes fabris (...)” (Lei de 1772 de D. José I, 2002, p. 315). Destacamos ainda a Ordem n. 7, que, com bastante realismo, indica aos abastados que contratem mestres particulares “dentro das próprias casas”, para a instrução de seus filhos. Ainda aqui os professores deveriam ser concursados (Ordem n. 8, id., ibid., p. 318-319). Nesses casos, a didática regredia para os tempos pré-lasallianos, com o método individual.

Em 1827 vem à luz o famoso decreto, ou lei geral do ensino no Brasil, que estipula o emprego nas escolas de primeiras letras do chamado método mútuo, também dito monitorial ou lancasteriano. Do ponto de vista que nos interessa aqui, o da didática, é talvez este um dos principais movimentos a caracterizar mudança em relação ao jesuitismo. A prevalência incontestada do professor é atenuada no método mútuo, embora não eliminada, devido à figura do “monitor”, que era o mais adiantado dos alunos de cada “classe”, sendo esta uma subdivisão da “grande aula”. Foi dito que o *magister dixit* não foi eliminado. De fato, conquanto os monitores exercessem a docência direta perante as respectivas classes, o planejamento geral e a supervisão dos estudos cabiam ao professor.

Também no ensino normal, isto é, nos cursos de formação de professores, surgidos no país por influência francesa após a edição do Ato Adicional de 1834, o método adotado foi o mútuo. Bastos (1999) esclarece que a primeira escola normal instalada no Brasil, a de Niterói em 1835, adotou esse método:

A preocupação das autoridades em qualificar o professor com o que havia de mais *atual e moderno* para a preparação de mestres para o ensino mútuo leva à tradução e à impressão da obra do barão de Gérando, intitulada *Curso normal para professores de primeiras letras ou direções relativas a educação física, moral e intelectual nas escolas primárias*, editada na França em 1832. (BASTOS, 1999, p. 241).

A Reforma Couto Ferraz, de 1854, embora relevante pedagogicamente, não inovou no específico da metodologia do ensino. Também a reforma de abril de 1879, que levou o

nome de Leôncio de Carvalho, não teve grandes desdobramentos didáticos⁴, muito embora já previsse a adoção do método intuitivo. . Em matéria de metodologia, mais profundo foi o trabalho de Rui Barbosa nos seus celebrados Pareceres de 1882, com os quais abriremos o período subsequente e nos quais se criticou a reforma Leôncio de Carvalho.

3. 1882-1932: da didática científicista do método intuitivo até ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Não diremos que Rui Barbosa tenha sido o introdutor da didática científicista do método intuitivo no Brasil. Na verdade, o *esprit du temps*, inteiramente científicista, em decorrência da ascensão mundial da burguesia como classe não apenas dominante mas dirigente, fazia espocar, aqui e ali, seus frutos, já na literatura, já na filosofia, tanto na orientação da política quanto na metodologia do ensino. E foi assim, como um método capaz de levar os alunos a pensar cientificamente, que o intuitivismo ganhou força, a ponto de Jean Hébrard ter afirmado que foi a orientação metodológica predominante na França até aos anos 80 do século XX. Rosa Fátima de Souza, no seu indispensável *Templos de civilização* (1998), intitula seu capítulo 4. como segue: “Ciência e intuição na escola primária ou como semear o ‘pão do espírito’: lições de conteúdo e método”. Na epígrafe, Pestalozzi: “Começai pelos sentidos e nunca ensineis a um menino o que ele puder descobrir por si” (SOUZA, 1998, p. 157). O método intuitivo foi oficialmente adotado pelos grupos escolares, denominação que receberam as escolas primárias seriadas em São Paulo e daí para o país todo nos primeiros decênios da República. O material didático ganhava grande peso no método de ensino, porque eram as “coisas” (como os animais, as plantas, os rios etc.) ou suas representações (como os globos terrestres, os mapas, os cartazes de anatomia) que importavam inicialmente, não os seus conceitos, que, não obstante, eram o fim a que se destinava a ciência. Rui Barbosa bateu-se contra a reforma Leôncio de Carvalho porque nela as “lições de coisas” (como ficou conhecido o método intuitivo) ficaram reduzidas a “um item do programa e não como a orientação geral do ensino (...)” (SOUZA, op. cit., p. 161).

Ainda no método intuitivo, toda a programação do que ensinar, de como ensinar, e do ensino propriamente dito estavam do lado do professor e do sistema de ensino. Mas não inteiramente. Como era o aluno, com seu contato com a realidade, quem deveria dar o

⁴ Sobre o conteúdo pedagógico dessas duas reformas, V. SAVIANI, 2007, *História das idéias pedagógicas no Brasil*.

primeiro passo (após a programação, sem dúvida), abria-se uma considerável brecha no forte edifício multissecular do *magister dixit*. Essa brecha irá ampliar-se no Brasil, forçando no sentido de uma nova didática, com o movimento escolanovista, que terá como marco o *Manifesto* de 1932.

4. 1932-1996: da didática liberal-cientificista e alunocêntrica do escolanovismo, passando pela proposta histórico-crítica e pela crise do programacionismo e chegando ao construtivismo, até à lei 9.394/96.

Em 1932, sob a liderança de Fernando de Azevedo, sai a lume da publicação, primeiro pela imprensa, depois em livro editado pela Nacional, o manifesto “ao povo e ao governo” denominado: *A reconstrução educacional no Brasil. Manifesto dos pioneiros da educação nova* (GHIRALDELLI JR., 1994, P. 54-78).

O documento, precedido por uma Introdução *solo* a cargo de Fernando de Azevedo (MAGALDI, GONDRA, 2003, p. 113-124), foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais apenas três mulheres, Noemy M. da Silveira, Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto. Segundo Xavier (1990), o manifesto foi o auge da imposição da ideologia liberal no país, transmutada em liberalismo educacional. De acordo com a autora, a solução liberal atendia a todos os interesses sociais, o que é próprio de uma ideologia no seu afã hegemônico:

A modernização do ideário liberal nacional se deu, nesse período, através da assimilação do pensamento escolanovista, que atendia perfeitamente aos objetivos conservadores das classes dominantes, às aspirações reformistas das classes médias e acenava com promessas de democracia e progresso para as classes inferiores (XAVIER, 1990, p. 64).

Do ponto de vista didático, o escolanovismo se batia contra a chamada “escola tradicional”, forte baluarte do *magister dixit*. O contraponto didático escolanovista baseava-se no experimentalismo de John Dewey, que vinha com uma variante, também cientifista, do intuicionismo, só que substituindo o “contato direto com a coisa” deste pela “atividade interessada do aluno”. Assim, se na escola tradicional de Herbart o primeiro passo era a “preparação” (a cargo do professor, é evidente), na escola nova esse início era a “atividade” (do aluno, é claro). Os outros passos, na escola tradicional, são a apresentação, a associação, a generalização e a aplicação, todos a cargo do professor. Na mesma seqüência, na escola nova, teríamos, com protagonismo do aluno em interação com o professor, o problema, os dados do problema, a hipótese e a experimentação. (SAVIANI, 1997).

O *escolanovismo didático* teve – e ainda tem – longa vida. Não podemos descartar, em muitas das variantes didáticas contemporâneas entre nós, a presença do alunocentrismo escolanovista. Se sublinhamos há pouco *escolanovismo didático* é porque consideramos ainda ativa a sua presença na esfera metodológica, conquanto seus pressupostos pedagógicos gerais tenham sido reformulados em consonância com a ascensão do neoliberalismo que, queiram ou não certos autores, mantendo embora os pilares do liberalismo tradicional, procurou novos caminhos (ou descaminhos).

Nos anos 70 e 80 do século XX pudemos constatar, a par com o surgimento e fortalecimento de programas de pós-graduação em educação, uma nova tendência pedagógica, da qual se seguiram, indubitavelmente, caminhos didáticos que, diferentemente do escolanovismo, nem sempre foram postos em prática. Referimo-nos à pedagogia histórico-crítica, cujo nome mais expressivo em sua formulação é Dermeval Saviani⁵, pedagogia essa da qual o próprio autor fez derivar uma didática (SAVIANI, 1997, p. 79 e ss.). A concepção pedagógica de Saviani tem como fonte – e isso é o próprio autor quem esclarece – o ideário gramsciano. Castanho sintetizou assim os passos dessa didática:

Tomando Herbart e Dewey como representantes respectivamente do ensino tradicional e do renovado, Saviani estabelece uma comparação para contrapor sua posição. Se em Herbart o ponto de partida é a *preparação* dos alunos por parte do professor e em Dewey é a *atividade* dos alunos, para ele é a *prática social*, que da parte do professor é uma “*síntese precária*” e da parte do aluno é ainda *síncrese*. Se em Herbart o passo seguinte é a *apresentação* de novos conhecimentos e em Dewey é o *problema*, para ele é a *problematização*: detectar questões que a prática social coloca e que conhecimentos são necessários para resolvê-las. Segue-se, na pedagogia tradicional, a *assimilação* de conteúdos dados pelo professor e a *coleta de dados* na pedagogia nova, ao que se contrapõe a *instrumentalização*: apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para equacionar os problemas detectados na prática social. Apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias para se libertar das condições de exploração em que vivem. Se o passo seguinte na pedagogia tradicional é a *generalização* e no ensino renovado a *hipótese*, aqui se trata da *catarse*: elaboração superior da estrutura em superestrutura

⁵ Ver do autor *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 1995.

na consciência dos homens. É a incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. O passo último na pedagogia tradicional é a *aplicação*, na renovada é a *experimentação* e, para Saviani, é a própria *prática social*, já agora como síntese feita pelo aluno. A compreensão da prática social, nesses termos, passa por uma alteração qualitativa. (CASTANHO, 1989, p. 108-109).

O próprio Saviani refere-se, no já citado *Escola e democracia*, a uma *escola nova popular*, que corresponderia a movimentos, como o de Paulo Freire no Brasil e Freinet na França, inspirados nas classes populares, embora fortemente vinculados à fonte liberal. Quanto à didática inspirada nas concepções freireanas, que tiveram amplo curso no Brasil nos anos 1950 do século XX, e mesmo em décadas seguintes, já se procurou fazer um quadro do que seriam os passos correspondentes aos cinco das didáticas tradicional, renovada e histórico-crítica. Seriam eles a *pesquisa*, feita pelo educador em contato com os educandos; os *temas geradores*, responsáveis pela geração do interesse do educando de ir em frente; a *problematização*, que é o momento de começar a ver as conexões da realidade social; a *conscientização*, quando os sujeitos da relação educacional atingem o “pensar crítico”; e enfim a *ação social*, que é a mobilização dos sujeitos tornados conscientes para a superação dos problemas detectados.

Nos chamados “anos de chumbo” da ditadura militar que dominou o Brasil entre 1964 e 1984, uma didática de grande apelo, ligada à tendência pedagógica tecnicista, difundiu-se e ganhou adeptos. Trata-se do *ensino programado* – ou programacionismo didático – metodologia inspirada na psicologia comportamentalista de vários autores, entre os quais avulta Skinner. Nessa variante didática, o grande centro do ensino é o *programa*, isto é, a seqüenciação de passos pelos quais o aluno vai se apoderando do conhecimento, o qual é considerado positivo, numa reafirmação tardia do velho positivismo do século XIX. É evidente o protagonismo do programador. Sua exacerbação são as máquinas de ensinar, tornadas possíveis com o advento da tecnologia da informação.

No processo de “redemocratização” do país, quando a burguesia dominante procurou novos caminhos políticos para enfrentar a crise econômica que tomou conta do país (e do mundo capitalista como um todo após o colapso petrolífero de 1973), também na educação procurou-se um novo rumo, que foi encontrado na reedição do liberalismo educacional sob

a nova forma do construtivismo. Talvez seu principal representante tenha sido o suíço Jean Piaget, muito embora, numa perspectiva marxista, um nome bem evidente seja o de Vigotski. Quanto a Piaget: “Sua concepção construtivista é fundamentada na interação entre as idéias anteriores das pessoas e sua atividade transformadora do meio, mediante o desenvolvimento da atividade infantil e a formação de um juízo autônomo” (DELVAL, 2003, p. 109). Didaticamente, isso se traduz em atividades tanto individuais quanto socializadas dos alunos, sob a supervisão do professor, que passa a ser considerado um “mediador” e não um “controlador” como no behaviorismo ou um “facilitador” como no humanismo liberal de Carl Rogers. Em Vigotski a concepção de mediação é mais ampla, incluindo – mais que o professor – todo o meio social com que o aluno convive. Tais atividades, em ambos, caracterizam-se pela criatividade e dinamicidade. Aqui aprendizagem significa organização e integração do real na estrutura cognitiva.

O período tem como marco terminal (embora dialeticamente não se possa falar em “terminal”, porque o antigo se insere no novo de forma residual), no Brasil, a edição da lei de diretrizes e bases da educação, a lei 9.394/96. Este é também o marco de um novo período.

5. a didática individualista vinculada à “pedagogia das competências”, de 1996 aos dias atuais. Nosso último período tem como marco a edição da lei supra-citada. O enfoque dessa lei é, como ressaltou Saviani (1997), neoliberal. A lei não esgota o arsenal neoliberal para a educação brasileira porque adotou a postura minimalista, deixando para outros documentos legais e regulamentares a complementação da tarefa. Ponto comum a todos esses diplomas é a adoção da chamada “pedagogia das competências”, que não pretende formar nos educandos conceitos sobre a realidade, mas prepará-los para decidirem nas situações da vida, isto é, criar “competências”. Como acentua Veiga (2004), a didática é desvinculada do contexto social mais amplo, formando um professor técnico, executor de atividades rotineiras, acríticas e burocráticas. Segundo a mesma autora, a didática contemporânea compreende um leque amplo de correntes enfoques teóricos:

Dessa forma, é possível destacar a presença dos seguintes enfoques teórico-metodológico: o neobehaviorismo, o cognitivismo computacional baseado na teoria do processamento da informação, o construtivismo e o socioconstrutivismo, o

simbolismo-interacionista e, ainda, os estudos sobre o ensino eficaz e estratégico, sobre as competências dos professores, entre outros. (VEIGA, 2004, p. 47).

O importante, no encerramento destas considerações introdutórias a uma história da didática no Brasil, é destacar que, desde as posturas jesuíticas até às manifestações contemporâneas ligadas à pedagogia das competências e a um leque amplo de bases teóricas, a didática tem avançado no sentido de se pôr um sintonia com o contexto sócio-educacional. Não cabe aqui fazer a crítica abstrata desses desdobramentos didáticos, mas pontuar seu significado em termos históricos, vale dizer, em relação aos movimentos concretos da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVARÁ RÉGIO DE 1789. Anexos. In: CARDOSO, Tereza Maria R. F. L. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834*. Bragança Paulista, SP: EdUSF, 2002.

ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, 4. ed. rev. ampl. Brasília: EdUnB, 1963.

BASTOS, Maria Helena Câmara, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1999.

CARDOSO, Tereza Maria R. F. L. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834*. Bragança Paulista, SP: EdUSF, 2002.

CARTA DE OEIRAS A BOBADELA. Anexos. In: CARDOSO, Tereza Maria R. F. L. *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834*. Bragança Paulista, SP: EdUSF, 2002.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas, SP: Papirus, 1989.

CASTANHO, Sérgio E. M. A educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro. In: LOMBARDI, José Claudinei, NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*. 3. ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DELVAL, Jean. Construtivismo. O conhecimento, um processo de criação. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell (org.). *Pedagogias do século XX*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. Porto Alegre: *Teoria e Educação*, n. 6, 1992, p. 33-52.

HAMILTON, David. *A virada instrucional (construção de um argumento) e Da dialética à didática*. São Paulo: PUC-SP, 2001. (Textos de trabalho para seminários apresentados em março de 2001).

LA SALLE, Jean Baptiste. *Conduite des écoles chrétiennes*. Avignon, França: Joseph Charles Chastanier, 1720. Acesso no site

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MATTOS, Luís Alves de. *Primórdios da educação no Brasil: o período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórica crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fund. Ed. UNESP, 1998.

TORRINHA, Francisco. *Dicionário latino-português*. 3. edição. Porto, Portugal: Marânus, 1945.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma perspectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). *Repensando a didática*. 21. ed. rev. atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VILHENA, Luís dos Santos. Carta de Vilhena sobre a educação na Colônia. Carta Oitava. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. VII, n. 20, 1946, p. 288-306.